

Исследование тесно взаимосвязано с творчеством, поэтому психологи зачастую отождествляют исследовательские и творческие способности, включая сюда когнитивные черты (наблюдательность, независимость в суждениях, высокий интеллект, хорошая память, стремление выразить свою собственную истину и т.д.) и личностные (богатство внутреннего мира, повышенная чувствительность к своим фантазиям, мотивам, импульсам и т.д.).

Ученые Дж. В. Гилмор, Б. Олмо выделяют еще одну группу черт исследовательского мышления, относящихся, на наш взгляд, непосредственно к исследовательской деятельности: способность находить проблемы, генерировать большое количество новых идей, оригинальность мышления, способность реагировать на ситуацию не тривиально, умение усовершенствовать объект.

Следует разграничить типы исследовательской деятельности студентов: научно-исследовательская и учебно-исследовательская. С точки зрения М. Н. Арцева, научно-исследовательская деятельность подразумевает под собой вид деятельности, ориентированный на получение новых объективных научных знаний. Учебно-исследовательская деятельность своей целью имеет образовательный результат и направлена на обучение, развитие у обучающихся исследовательского типа мышления. Первейшей составляющей исследовательской деятельности, по мнению А. С. Обухова, является внутренняя мотивация, т.е. выявление значимой для студента проблемы в рамках изучаемой темы.

Вместе с тем при организации исследовательской деятельности студентов необходимо соблюдать ряд принципов: естественности (проблема не должна быть надуманной и интересной); осознанности (понимание проблемы, цели, задач, хода и результатов исследования); самостоятельности (использование собственного опыта); наглядности и культуросообразности (традиции миропонимания и взаимодействия, характерные для данной социальной общности).

Таким образом, вовлечение студентов в исследовательскую деятельность в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин будет способствовать формированию не только формированию профессиональных компетенций, подготовке к педагогической деятельности, но и развитию самостоятельности, умению диагностировать и прогнозировать результаты своих действий, формированию устойчивого интереса к учебным дисциплинам, умению управлять своей деятельностью и поведением, развитию потребности в личностно-профессиональном самовыражении.

А. А. Галдукевич

ТЕХНОЛОГИЯ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Активное обучение предполагает переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов

организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условия для творчества в обучении.

Методы активного обучения позволяют достаточно эффективно решать целый ряд задач, трудно достижимых в традиционном обучении: формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать системное мышление, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире; давать целостное представление о профессиональной деятельности и ее крупных фрагментах; учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений, воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам; овладеть методами моделирования. Методы активного обучения побуждают обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Они направлены главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Методы активного обучения характеризуются:

- реализацией обучения в ситуациях, максимально приближенных к реальным, что позволяет ввести подлежащий изучению материал в цель деятельности, а не в средства;
- принудительной активизацией мышления. Обучающийся в той или иной степени вынужден быть активным, независимо от того, желает он этого или нет в силу такой организации и проведения занятий, которое исключает пассивное к ним отношение;
- обеспечением постоянной вовлеченности обучающихся в учебный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой и длительной;
- самостоятельной выработкой решений, повышенной степенью мотивации, эмоциональности, креативности обучающихся;
- стремлением обучающихся к открытиям, к саморазвитию и самовоспитанию, развитием их интересов и социальных качеств;
- постоянным взаимодействием обучающихся и преподавателей в процессе диалогической и полилогической форм организации учебного процесса;
- проявлением рефлексивной самоорганизации деятельности педагога и обучающихся в совместной учебной деятельности «учение – обучение».

Методы активного обучения развивают аналитическое мышление и учат убедительно и ясно излагать свои мысли и точку зрения, активизируют процесс обучения, развивают способность ставить проблемы и организовывать работу по их успешному решению, учат принимать решения в условиях неопределенности или на основе неполной информации, сокращают путь от получения теоретических знаний до их практического применения.

Основные функции методов активного обучения:

- 1) достижение педагогических целей;
- 2) деятельностный компонент содержания образования;
- 3) становление учебной деятельности, способности к саморазвитию;
- 4) форма организации совместной деятельности «учение – обучение».

Наиболее распространенной в современной педагогической теории является классификация методов активного обучения по Ю. С. Арутюнову. Согласно данной классификации методы активного обучения образуют две группы:

1) неимитационные (проблемное обучение, лабораторная работа, практическое занятие, эвристическая лекция, семинар, тематическая дискуссия, стажировка без выполнения ролей);

2) имитационные, которые подразделяются на неигровые (анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения, действие по инструкции, разбор документации) и игровые (деловая игра, разыгрывание ролей, игровое проектирование, стажировка с выполнением ролей).

В. А. Капранова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Неотъемлемой частью процесса обучения в высшей школе является самостоятельная работа студентов по освоению учебных дисциплин. Традиционно самостоятельной считается деятельность, выполняемая индивидуально или коллективно без непосредственного руководства педагога. Несмотря на очевидную прозрачность термина, приходится констатировать, что в научной литературе его единого толкования нет. Самостоятельная работа студентов (СРС) трактуется как специфическая аудиторная и внеаудиторная *форма организации* учебного процесса, как *способ индивидуализации* обучения, как *форма групповой работы* студентов под руководством преподавателя, как *внутренняя характеристика* познавательной деятельности студентов.

К настоящему времени достаточно разработанным следует признать теоретико-методический аспект рассматриваемой проблемы. Так, в научной литературе выделены следующие функции самостоятельной работы студентов: информационно-обучающая; развивающая; ориентирующая; стимулирующая; исследовательская. Четко прописаны дидактические цели СРС: систематизация и закрепление теоретических знаний и практических умений; углубление и расширение теоретических знаний; формирование умений использовать специальную литературу; развитие познавательных способностей и активности студентов; формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самоактуализации; развитие исследовательских умений. Предложена единая типология СРС, представленная такими ее типами, как воспроизводящая (репродуктивная); реконструктивная; эвристическая (частично-поисковая); творческая.